

**Artículo Científico**

# Modelos de evaluación formativa y su influencia en los logros educativos en bachillerato

## *Formative assessment models and their influence on educational achievement in high school*

 Ayala-Chavez, Nancy Elizabeth <sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0009-0008-2518-7832>  
 [nancy.ayala@educacion.gob.ec](mailto:nancy.ayala@educacion.gob.ec)  
 Unidad Educativa La Concordia, Ecuador, La Concordia.

 Cevallos-Orbe, William Patricio <sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0009-0009-9762-2490>  
 [williamp.cevallos@educacion.gob.ec](mailto:williamp.cevallos@educacion.gob.ec)  
 Unidad Educativa Nueva Concordia, Ecuador, La Concordia.

 Balcazar-Elizalde, Mariuxi Alexandra <sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0009-0001-9561-3832>  
 [mariuxi.balcazar@educacion.gob.ec](mailto:mariuxi.balcazar@educacion.gob.ec)  
 Unidad Educativa La Concordia, Ecuador, La Concordia.

 Carrera-Guanoluisa, Luis Oswaldo <sup>4</sup>  
<https://orcid.org/0009-0003-7232-7432>  
 [luis.carrera@educacion.gob.ec](mailto:luis.carrera@educacion.gob.ec)  
 Unidad Educativa La Concordia, Ecuador, La Concordia.

 Encalada-Alcivar, Victoria Ximena <sup>5</sup>  
<https://orcid.org/0009-0003-7469-0657>  
 [ximenaencalada1988@gmail.com](mailto:ximenaencalada1988@gmail.com)  
 Unidad Educativa La Concordia, Ecuador, La Concordia.

Autor de correspondencia <sup>1</sup>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/58>

**Resumen:** La evaluación formativa ha emergido como una herramienta clave para mejorar los logros académicos en el nivel de bachillerato, al enfocarse en el acompañamiento continuo del aprendizaje mediante estrategias como la retroalimentación oportuna, la evaluación por competencias, el uso de rúbricas y la autoevaluación. Este estudio exploratorio, basado en una revisión bibliográfica sistemática de 38 investigaciones publicadas entre 2015 y 2025, identifica modelos teóricos y prácticas evaluativas aplicadas en contextos escolares de educación media superior. Los resultados evidencian efectos positivos significativos en el rendimiento académico, la autorregulación y la motivación estudiantil, especialmente cuando se integran prácticas estructuradas de retroalimentación y participación activa del alumnado. No obstante, su implementación enfrenta barreras como la falta de formación docente específica, el escaso apoyo institucional y las limitaciones de tiempo en la jornada escolar. Se concluye que el éxito de estos modelos requiere no solo innovación metodológica, sino también una transformación estructural y cultural que promueva políticas escolares coherentes, desarrollo profesional docente y condiciones organizativas adecuadas para una evaluación centrada en el aprendizaje.

**Palabras clave:** evaluación formativa; bachillerato; retroalimentación; autorregulación; rendimiento académico.



Check for updates

Received: 28/Jun/2025  
Accepted: 08/Jul/2025  
Published: 22/Jul/2025

**Cita:** Ayala-Chavez, N. E., Cevallos-Orbe, W. P., Balcazar-Elizalde, M. A., Carrera-Guanoluisa, L. O., & Encalada-Alcivar, V. X. (2025). Modelos de evaluación formativa y su influencia en los logros educativos en bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 28-41. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/58>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)  
<https://revistacym.com>  
[revistacym@editorialgrupo-aea.com](mailto:revistacym@editorialgrupo-aea.com)  
[info@editorialgrupo-aea.com](mailto:info@editorialgrupo-aea.com)

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



**Abstract:**

Formative assessment has emerged as a key tool for improving academic achievement at the baccalaureate level, focusing on the continuous monitoring of learning through strategies such as timely feedback, competency-based assessment, the use of rubrics and self-assessment. This exploratory study, based on a systematic literature review of 38 research studies published between 2015 and 2025, identifies theoretical models and evaluative practices applied in high school contexts. The results show significant positive effects on academic performance, self-regulation and student motivation, especially when structured feedback practices and active student participation are integrated. However, their implementation faces barriers such as the lack of specific teacher training, limited institutional support and time constraints in the school day. It is concluded that the success of these models requires not only methodological innovation, but also a structural and cultural transformation that promotes coherent school policies, teacher professional development and adequate organizational conditions for learning-centered assessment.

**Keywords:** formative assessment; high school; feedback; self-regulation; academic performance.

## 1. Introducción

La educación contemporánea enfrenta desafíos crecientes en su propósito de formar estudiantes que no solo retengan conocimientos, sino que desarrollen habilidades críticas, metacognitivas y emocionales que les permitan enfrentar el mundo actual. En este contexto, la evaluación formativa ha emergido como una herramienta fundamental, ya que plantea una evaluación continua durante el proceso de aprendizaje, con retroalimentación inmediata que informa tanto al alumno como al docente, permitiendo ajustes pedagógicos oportunos (Black & Wiliam, 1998; Yan et al., 2021). A diferencia de la evaluación sumativa, que certifica logros al final de un periodo, la formativa se centra en el seguimiento del proceso, con el fin de cerrar brechas y promover la auto-regulación y la mejora permanente (Abacademies, 2023; Bendezú Monge, 2025). Esta característica es esencial en el nivel de bachillerato, donde los estudiantes experimentan mayor autonomía, desafíos académicos y presión orientada a la transición hacia la educación superior.

Las investigaciones señalan que la implementación de modelos de evaluación formativa incide positivamente en los logros académicos de los estudiantes de bachillerato. Una revisión meta-analítica reveló mejoras significativas en el rendimiento académico y en la autorregulación, gracias a una retroalimentación efectiva, la participación activa del alumno y la competencia del docente (Abacademies, 2023; Yan et al., 2021). Además, estudios muestran que esta modalidad favorece especialmente a estudiantes con bajo rendimiento, reduciendo

desigualdades educativas (Cormier, 2020; Van den Berg et al., 2018), aunque también puede beneficiar a estudiantes de alto desempeño (Faber et al., 2017). Estas evidencias respaldan la hipótesis de que la evaluación formativa potencia una educación inclusiva y equitativa, al adaptarse a estilos y ritmos de aprendizaje diversos (Bendezú Monge, 2025; Abacademies, 2023).

No obstante, la eficacia de estos modelos depende de factores clave. Primero, la calidad de la retroalimentación resulta determinante: debe ser específica, comprensible y orientada a la mejora del desempeño (Heitink et al., 2016; Yan et al., 2021). Segundo, la formación docente es esencial: los maestros requieren capacitación continua para interpretar los resultados de la evaluación y ajustar su práctica en función del diagnóstico formativo (Abacademies, 2023; Bendezú Monge, 2025). Tercero, el compromiso estudiantil —manifestado en la participación activa y la apropiación del proceso formativo— refuerza el impacto positivo sobre el rendimiento y la motivación (Abacademies, 2023; Bendezú Monge, 2025). Finalmente, el uso adecuado de instrumentos —rúbricas, autoevaluación, coevaluación y tecnologías digitales integradas en ambientes formativos— optimiza la operación de estos modelos (Abacademies, 2023; Yan et al., 2021).

Dada esta situación, es pertinente analizar en profundidad qué modelos de evaluación formativa se han implementado en bachillerato, cómo se han adaptado a diferentes dominios disciplinares y qué efectos concretos han tenido en los logros educativos. La revisión bibliográfica permite sintetizar hallazgos procedentes de estudios empíricos, sistemáticos y meta-analíticos, identificando patrones comunes de éxito y áreas de mejora. Este enfoque se justifica por la necesidad de orientar a formuladores de políticas, directivos escolares y docentes hacia prácticas sustentadas en evidencia científica, que posibiliten transformaciones reales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Abacademies, 2023; Bendezú Monge, 2025).

La viabilidad de este estudio radica en el acceso a bases de datos académicas de alto perfil (Scopus, Web of Science, SciELO), donde existe una producción significativa sobre evaluación formativa en secundaria y bachillerato, especialmente en América Latina y Europa. Además, la revisión evidencia la combinación de métodos cuantitativos (experimentos, quasi-experimentos, correlacionales) y cualitativos (estudios de caso, percepciones docentes), lo cual permite construir una visión comprensiva y robusta sobre su influencia (Heitink et al., 2016; Bendezú Monge, 2025). Asimismo, la aplicabilidad a contextos locales se ve garantizada por la multiplicidad de estudios en aula, adaptados a diferentes disciplinas (matemáticas, ciencias, humanidades), lo que refuerza la pertinencia de los hallazgos para el bachillerato.

El objetivo de este artículo de revisión bibliográfica es analizar críticamente los modelos de evaluación formativa empleados en nivel de bachillerato y evaluar su influencia sobre los logros educativos. Esta meta se desarrollará mediante la selección de literatura empírica reciente, la identificación de elementos estructurales de cada

modelo (diseño, prácticas instrumentales, retroalimentación, formación docente) y la evaluación de sus efectos en rendimiento académico, autorregulación, motivación y equidad. Como segundo objetivo, se identificarán las condiciones y factores contextuales que favorecen o limitan la eficacia de estos modelos, con el fin de proponer recomendaciones para su implementación efectiva en entornos escolares.

En la siguiente sección, se presenta la metodología de búsqueda bibliográfica utilizada —criterios de inclusión, bases consultadas, periodo temporal y lenguajes—, seguida de un análisis temático de los modelos identificados. El estudio culmina con una discusión crítica sobre los resultados y recomendaciones para investigadores y profesionales de la educación. La intención es contribuir al conocimiento académico y al mejoramiento de las prácticas evaluativas en bachillerato, alineadas con estándares de calidad educativa y metas de equidad.

## 2. Materiales y métodos

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, centrado en la revisión bibliográfica como estrategia metodológica principal. La finalidad fue identificar, analizar y sistematizar el conocimiento científico acumulado en torno a los modelos de evaluación formativa aplicados en el nivel de bachillerato, así como su impacto en los logros educativos, en términos de rendimiento académico, motivación, autorregulación y equidad. Para ello, se llevó a cabo una búsqueda estructurada de literatura especializada en bases de datos reconocidas por su rigor y cobertura científica, tales como Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO.

La búsqueda bibliográfica se delimitó al periodo comprendido entre los años 2015 y 2025, considerando publicaciones en idioma español e inglés, con el objetivo de asegurar una revisión actualizada y representativa de la producción académica reciente. Los criterios de inclusión fueron: artículos originales de investigación empírica o revisiones sistemáticas que abordaran explícitamente modelos, prácticas o estrategias de evaluación formativa en contextos escolares de educación media superior; estudios que analizaran el impacto de dichas prácticas sobre logros educativos medibles o cualitativos; y publicaciones revisadas por pares. Por otro lado, se excluyeron documentos duplicados, editoriales, reseñas no científicas, actas de congresos sin arbitraje y estudios centrados únicamente en niveles educativos distintos al bachillerato, salvo que ofrecieran enfoques transferibles.

Para garantizar la exhaustividad del proceso, se utilizaron operadores booleanos y descriptores controlados como “formative assessment”, “evaluación formativa”, “secondary education”, “upper secondary”, “academic achievement”, “logros educativos” y “student learning outcomes”, entre otros. La estrategia de búsqueda combinó términos en inglés y español para ampliar la cobertura. Posteriormente, se aplicó un proceso de lectura en tres fases: revisión inicial de títulos y resúmenes,

lectura exploratoria de los textos completos seleccionados, y análisis detallado de aquellos que cumplieran con los criterios establecidos.

La fase de análisis consistió en una sistematización temática de los estudios seleccionados, que permitió identificar patrones, enfoques recurrentes, modelos teóricos, instrumentos utilizados y resultados principales. Se organizó la información en función de tres ejes: características del modelo de evaluación formativa aplicado, condiciones contextuales de implementación y efectos observados en los logros educativos. La información fue codificada cualitativamente mediante un proceso inductivo que permitió establecer categorías emergentes y tendencias comunes.

Para fortalecer la fiabilidad del análisis, se llevó a cabo una triangulación interna de fuentes, contrastando los hallazgos entre distintos estudios y evaluando la consistencia de sus resultados. Asimismo, se registraron las limitaciones metodológicas y epistemológicas detectadas en los estudios analizados, con el fin de mantener un enfoque crítico que permita valorar tanto la robustez como las posibles debilidades del cuerpo teórico revisado.

En total, se seleccionaron y analizaron 38 estudios científicos pertinentes que cumplieran con los criterios establecidos. Este corpus documental constituye la base para la discusión y las conclusiones del presente artículo, el cual busca aportar una síntesis comprensiva, actualizada y crítica sobre el papel de la evaluación formativa en el bachillerato, con énfasis en su capacidad para incidir en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Modelos de evaluación formativa**

Los modelos de evaluación formativa en el bachillerato configuran un sistema estructurado que promueve la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias transversales y la autorregulación del estudiante. Lejos de constituir un instrumento accesorio, la evaluación formativa transforma la lógica de la enseñanza-aprendizaje al situar al alumno como agente activo en su proceso formativo. Dentro de este marco, se distinguen cuatro componentes esenciales: la retroalimentación docente-estudiante, la evaluación por competencias, el uso de rúbricas con criterios explícitos y la autoevaluación y coevaluación.

##### **3.1.1. Retroalimentación docente-estudiante**

La retroalimentación eficaz es un componente vertebral de la evaluación formativa, y se define como la información que el docente proporciona a los estudiantes para ayudarlos a cerrar la brecha entre su desempeño actual y el nivel de desempeño esperado. Black y Wiliam (1998) establecieron que el feedback oportuno, específico y orientado a la mejora es una de las estrategias más efectivas para potenciar el aprendizaje. Más recientemente, Singer-Freeman y Stark (2022) demostraron que los

estudiantes que reciben retroalimentación sistemática y adaptada a sus necesidades desarrollan habilidades metacognitivas más sólidas y muestran una mayor disposición hacia la autorregulación del aprendizaje. Por su parte, Yao, Amos, Snider y Brown (2024), en un meta-análisis de 108 estudios, concluyeron que la retroalimentación formativa tiene un efecto positivo moderado sobre el rendimiento académico en contextos K-12, con una mayor efectividad cuando se integra dentro de ciclos continuos de evaluación y ajuste pedagógico. Estos hallazgos confirman que el impacto de la retroalimentación no reside únicamente en su frecuencia, sino en su capacidad para orientar al estudiante en función de objetivos claros y comprensibles.

### **3.1.2. Evaluación por competencias**

El enfoque por competencias en la evaluación formativa se basa en el diseño de actividades que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores, vinculados a contextos reales. Según Wiggins y McTighe (2005), este modelo busca que los estudiantes demuestren su aprendizaje mediante la resolución de tareas auténticas, más que a través de exámenes tradicionales. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) argumentan que este tipo de evaluación fomenta la autonomía, ya que permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora a partir de estándares de desempeño. En el ámbito del bachillerato, Sortwell et al. (2024) encontraron que los modelos centrados en competencias generan mejoras en la motivación intrínseca y en la comprensión profunda de los contenidos, al ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que simulan desafíos del mundo real. Este modelo también promueve una evaluación justa y equitativa al considerar la diversidad de estilos de aprendizaje.

### **3.1.3. Uso de rúbricas y criterios explícitos**

Las rúbricas son instrumentos clave para operacionalizar la evaluación formativa, ya que permiten explicitar los criterios de calidad y los niveles de desempeño esperados en una tarea. Panadero y Jonsson (2013), en una revisión de literatura, concluyeron que las rúbricas mejoran tanto el rendimiento académico como la autorregulación, especialmente cuando se utilizan como herramienta de reflexión. Asimismo, Karaman (2024) evidenció que los estudiantes que emplearon rúbricas en procesos de autoevaluación, combinadas con retroalimentación docente, desarrollaron una mayor conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y mostraron mejoras significativas en sus resultados académicos. Además, las rúbricas contribuyen a reducir la ambigüedad en la evaluación y a fortalecer la transparencia, elementos esenciales para generar un ambiente de confianza entre docente y estudiante.

### **3.1.4. Autoevaluación y coevaluación**

La autoevaluación y la coevaluación constituyen prácticas que posicionan al estudiante como sujeto activo de su proceso evaluativo. Andrade (2019) sostiene que la autoevaluación, cuando está orientada por criterios explícitos y acompañada de guía docente, promueve habilidades metacognitivas y refuerza la autorregulación. En

términos similares, Sun et al. (2014) identificaron que los estudiantes que participan en actividades de coevaluación desarrollan una mayor conciencia crítica y capacidad para identificar errores propios y ajenos, lo que repercute positivamente en su desempeño. El meta-análisis de Yao et al. (2024) corrobora estos hallazgos al mostrar que los programas escolares que integran estas prácticas de manera estructurada logran mejoras sostenibles en el rendimiento académico. No obstante, los autores advierten que la efectividad de estas estrategias depende en gran medida del contexto de implementación, de la preparación previa del alumnado y del acompañamiento docente durante todo el proceso, en la figura 1 la autoevaluación y coevaluación son estrategias pedagógicas centradas en el estudiante que promueven la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo.

### Figura 1

*Fortalezas y Desafíos de la Autoevaluación y Coevaluación en el Aula*



*Nota:* Aunque la autoevaluación y la coevaluación potencian el pensamiento crítico y la autonomía, requieren condiciones adecuadas para su implementación eficaz, como formación previa y acompañamiento docente constante (Autores, 2025).

## 3.2. Factores de implementación

La implementación de modelos de evaluación formativa en el nivel medio superior no solo requiere la comprensión conceptual de sus fundamentos, sino también la creación de condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas que viabilicen su integración sostenida. Dentro de los principales factores que condicionan su adopción, destacan la capacitación docente, el apoyo institucional y la gestión del tiempo en la práctica escolar. Estos elementos, abordados en la literatura académica reciente, permiten entender por qué la evaluación formativa, a pesar de su respaldo teórico, no siempre se traduce en prácticas sistemáticas y efectivas en el aula.

### 3.2.1. Capacitación docente

La formación docente se configura como el punto de partida imprescindible para garantizar la calidad en la implementación de la evaluación formativa. En efecto, múltiples estudios coinciden en que los profesores requieren una sólida alfabetización

en evaluación, entendida como la capacidad para diseñar instrumentos pertinentes, emitir retroalimentaciones significativas, y utilizar evidencias del aprendizaje para ajustar sus prácticas pedagógicas. Heitink, van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp y Kippers (2020), en una revisión sistemática, identificaron que los docentes necesitan no solo conocimientos teóricos, sino también formación práctica, modelamiento didáctico y espacios para la reflexión pedagógica, de modo que puedan traducir los principios de la evaluación formativa en acciones concretas y sostenibles en el aula. En consonancia, Berisha, Vula, Gisewhite y McDuffie (2023) evaluaron un programa de desarrollo profesional en Kosovo centrado en la evaluación formativa, y demostraron que este tuvo efectos significativos tanto en las actitudes docentes como en su competencia para diseñar retroalimentaciones más efectivas. Del mismo modo, Rahman, Hasan, Namaziandost y Seraj (2021) concluyeron que los profesores de secundaria que carecen de formación específica suelen perpetuar esquemas evaluativos tradicionales centrados en la calificación sumativa, lo cual limita la adopción de enfoques formativos y reduce el potencial de transformación pedagógica de la evaluación.

### **3.2.2. Apoyo institucional**

La dimensión organizativa es también determinante para la consolidación de prácticas evaluativas formativas. La existencia de liderazgo pedagógico, cultura organizacional abierta a la innovación y políticas institucionales alineadas con el paradigma formativo son condiciones que propician entornos favorables para su implementación. Sortwell, Trimble, Ferraz y colaboradores (2024), en una revisión de revisiones sistemáticas, destacaron que el soporte institucional no solo implica recursos materiales o tiempo administrativo, sino también el fomento de comunidades profesionales de aprendizaje donde los docentes puedan compartir experiencias, construir saberes colectivos y recibir acompañamiento en la implementación de nuevas estrategias evaluativas. En contextos donde estos apoyos están ausentes, la evaluación formativa tiende a ser percibida como una sobrecarga individual, desvinculada de los objetivos institucionales. De manera similar, investigaciones en sistemas escolares europeos han mostrado que la disonancia entre las políticas curriculares oficiales y los marcos de evaluación escolar genera tensiones que dificultan la adopción de enfoques centrados en el aprendizaje. La institucionalización de la evaluación formativa requiere, por tanto, de una política educativa coherente y de una estructura organizativa que legitime y apoye su aplicación sistemática.

### **3.2.3. Limitaciones de tiempo**

Una de las barreras más reiteradas en la literatura sobre evaluación formativa es la falta de tiempo. Los docentes, especialmente en el nivel medio superior, enfrentan una presión constante por cubrir programas extensos, preparar a los estudiantes para evaluaciones estandarizadas y atender múltiples responsabilidades administrativas. Esta sobrecarga limita el espacio para realizar retroalimentaciones profundas, revisar portafolios, promover la coevaluación o planificar sesiones que incorporen

mecanismos de diagnóstico formativo. Asare y Afriyie (2023) reportaron que, en Ghana, los profesores identificaron el tiempo como una de las principales limitaciones para la implementación de la evaluación formativa, junto con la carga laboral y el tamaño de los grupos. Por su parte, Rahman et al. (2021) documentaron resultados similares en Bangladesh, donde los docentes señalaron la imposibilidad de aplicar estrategias formativas debido a restricciones estructurales y demandas curriculares. Heitink et al. (2020) coinciden en que, sin una reestructuración de los tiempos escolares, difícilmente pueden desarrollarse los ciclos de recogida, análisis y uso de información formativa que requiere esta modalidad evaluativa. Por lo tanto, la falta de tiempo no es un simple obstáculo logístico, sino una expresión estructural de la tensión entre las exigencias del sistema educativo y los principios de una pedagogía centrada en el aprendizaje.

#### 4. Discusión

La discusión de los hallazgos analizados en este trabajo permite reconocer que los modelos de evaluación formativa en el nivel de bachillerato no solo constituyen una innovación metodológica con sustento teórico sólido, sino también una vía efectiva para transformar las prácticas evaluativas tradicionales centradas en la calificación y el control, hacia otras más centradas en el aprendizaje, la autorregulación y la equidad educativa. La evidencia empírica revisada confirma que elementos como la retroalimentación docente-estudiante, la evaluación por competencias, el uso de rúbricas y las estrategias de autoevaluación y coevaluación, no actúan de forma aislada, sino que se articulan en un entramado didáctico que incide positivamente en los logros académicos, la motivación intrínseca y la metacognición del alumnado (Black & Wiliam, 1998; Panadero & Jonsson, 2013; Andrade, 2019).

Uno de los elementos más reiterados en la literatura es el impacto de la retroalimentación formativa cuando es oportuna, específica y orientada a la mejora. El metaanálisis desarrollado por Yao, Amos, Snider y Brown (2024) identifica un efecto positivo significativo en los aprendizajes de los estudiantes, particularmente cuando el feedback se acompaña de procesos reflexivos y criterios explícitos. A este respecto, Singer-Freeman y Stark (2022) destacan que la retroalimentación eficaz no se limita a corregir errores, sino que impulsa procesos de toma de decisiones, autorregulación y autonomía académica. De este modo, la evaluación deja de ser un acto final para convertirse en una estrategia de acompañamiento del proceso educativo.

La evaluación por competencias, por su parte, permite una aproximación más holística e integrada del aprendizaje, articulando conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Su relevancia radica en que moviliza tareas auténticas que favorecen la transferencia del aprendizaje a contextos reales, incrementando la profundidad conceptual y el compromiso estudiantil (Wiggins & McTighe, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En consonancia, Sortwell et al. (2024) sostienen que este enfoque no solo fortalece los logros académicos, sino que reduce brechas de equidad cuando se

implementa de forma contextualizada y con apoyo institucional. No obstante, su aplicación requiere cambios estructurales en el currículo y en la cultura escolar, pues desafía paradigmas profundamente arraigados en la enseñanza secundaria.

Asimismo, el uso de rúbricas emerge como un mecanismo esencial para transparentar los criterios de evaluación, facilitar la retroalimentación estructurada y promover la autonomía del estudiante. Panadero y Jonsson (2013) advierten que, si bien las rúbricas pueden tener un efecto directo en el rendimiento, su valor más significativo radica en su capacidad para fomentar la autorregulación y el pensamiento crítico, especialmente cuando se utilizan en conjunto con estrategias de autoevaluación. Karaman (2024) aporta evidencia empírica al demostrar que los estudiantes que participaron en procesos de autoevaluación guiada mediante rúbricas desarrollaron un mayor sentido de responsabilidad sobre su aprendizaje, mejorando su desempeño académico.

A pesar del respaldo teórico y empírico, la implementación de la evaluación formativa enfrenta diversos desafíos contextuales. La capacitación docente se presenta como un requisito imprescindible, ya que el desconocimiento técnico o la falta de confianza en las estrategias formativas pueden derivar en una aplicación superficial o distorsionada. Heitink et al. (2020) y Berisha et al. (2023) coinciden en que los docentes necesitan procesos formativos sistemáticos, acompañados por comunidades profesionales de aprendizaje y espacios de reflexión pedagógica. Sin estos elementos, la evaluación formativa corre el riesgo de quedar reducida a un conjunto de técnicas desarticuladas.

Otro factor crucial es el apoyo institucional. La evidencia recogida por Sortwell et al. (2024) pone de manifiesto que la existencia de liderazgo pedagógico, políticas escolares alineadas y estructuras colaborativas favorece la sostenibilidad de los modelos formativos. La evaluación formativa no puede entenderse como una tarea exclusiva del docente, sino como una responsabilidad compartida que debe estar respaldada por el sistema escolar en su conjunto. Finalmente, la limitación del tiempo constituye una barrera estructural persistente. La sobrecarga curricular, la presión por cumplir con estándares externos y la organización tradicional del calendario escolar dificultan el desarrollo pleno de procesos evaluativos continuos y reflexivos (Asare & Afriye, 2023; Rahman et al., 2021).

En conjunto, los hallazgos sugieren que la evaluación formativa es altamente beneficiosa para el aprendizaje en el bachillerato, pero su impacto efectivo depende de condiciones contextuales específicas: formación docente robusta, estructuras institucionales de apoyo y un rediseño organizativo que garantice tiempo para planificar, ejecutar y analizar procesos evaluativos significativos. La implementación de estos modelos requiere no solo voluntad pedagógica, sino también una transformación cultural e institucional que reconozca la evaluación no como un fin en sí mismo, sino como una práctica ética y formativa al servicio del desarrollo integral del estudiante.

## 5. Conclusiones

Con base en el análisis desarrollado en este artículo, puede afirmarse que la evaluación formativa representa una herramienta clave para renovar las prácticas pedagógicas en el bachillerato. Más que un conjunto de técnicas específicas, esta perspectiva evaluativa implica una forma distinta de concebir el aprendizaje, entendida como un proceso continuo, activo y centrado en el estudiante. Desde este enfoque, evaluar no se limita a calificar un producto final, sino que se convierte en un medio para acompañar, retroalimentar y fortalecer el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y actitudinales en el alumnado.

Las estrategias revisadas —como la retroalimentación entre docentes y estudiantes, la evaluación basada en competencias, la utilización de rúbricas con criterios claros y la promoción de prácticas de autoevaluación y coevaluación— evidencian un alto impacto en la mejora del rendimiento escolar, la implicación activa del estudiante y la consolidación de la autonomía académica. La retroalimentación, por ejemplo, permite al estudiante reconocer sus logros y áreas de mejora en tiempo real, mientras que la evaluación por competencias enfoca el aprendizaje en tareas significativas y contextualizadas. A su vez, las rúbricas facilitan una mayor transparencia en la valoración del desempeño, y las prácticas evaluativas participativas fomentan el pensamiento crítico y el sentido de responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, aunque los beneficios pedagógicos de estas estrategias están ampliamente respaldados, su adopción efectiva en la práctica escolar presenta numerosos desafíos. La implementación sostenida de la evaluación formativa exige condiciones previas que muchas veces no se encuentran presentes en los entornos escolares. Entre ellas, destaca la necesidad de una formación docente sólida que permita a los profesores comprender el valor de esta metodología, integrarla de manera reflexiva en su planificación y aplicarla de forma coherente. Sin este componente, las prácticas evaluativas pueden ser implementadas de manera superficial o desarticulada, perdiendo su sentido transformador.

Otro aspecto fundamental es el respaldo institucional. Las escuelas requieren estructuras organizativas que favorezcan la colaboración profesional, el liderazgo pedagógico y la alineación curricular con principios formativos. Cuando no existe este soporte, la evaluación formativa tiende a percibirse como una carga adicional, lo que obstaculiza su sostenibilidad. Además, las limitaciones en la organización del tiempo escolar, sumadas a la presión por cumplir con planes de estudio extensos y atender grupos numerosos, dificultan la aplicación constante de mecanismos de seguimiento, reflexión y retroalimentación, componentes esenciales de esta propuesta pedagógica.

En este marco, se hace evidente que no basta con promover la evaluación formativa como una estrategia aislada, sino que es necesario generar un cambio estructural y cultural que abarque tanto la práctica docente como la gestión educativa. Para ello, es indispensable repensar las políticas de formación y desarrollo profesional, rediseñar

los tiempos escolares y fortalecer la cultura institucional, de modo que el proceso evaluativo se convierta en una herramienta formadora y no únicamente clasificatoria.

En suma, la evaluación formativa tiene el potencial de contribuir significativamente a una educación media superior más inclusiva, participativa y orientada al aprendizaje profundo. Pero para lograrlo, es fundamental que exista una articulación coherente entre las iniciativas individuales del profesorado, el respaldo institucional y las políticas educativas. Solo de este modo será posible consolidar una cultura evaluativa que promueva no solo el logro académico, sino también el desarrollo integral del estudiante como sujeto activo de su proceso formativo.

## CONFLICTO DE INTERESES

**“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.**

## Referencias Bibliográficas

- Abacademies. (2023). *The impact of formative assessment on student learning outcomes: a meta-analytical review*. *Journal of Educational Research*.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Asare, E., & Afriyie, E. (2023). Barriers to basic school teachers' implementation of formative assessment in the Cape Coast Metropolis of Ghana. *Open Education Studies*, 5(1), Article 20220193. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0193>
- Avila-Orjuela, D. A., & Rodríguez-Leuro, A. I. (2024). La pasantía internacional: ¡Abrir el libro del mundo!. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 246–257. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/110>
- Avilez-Figueroa, C. M., Apráez-Márquez, S. X., Herrera-Enríquez, V. N., Guiscasho-Chicaiza, D. R., & Gualoto-Díaz, M. C. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar a través de la ciencia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 56–72. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/132>
- Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>
- Berisha, F., Vula, E., Gisewhite, R., & McDuffie, H. (2023). The effectiveness and challenges implementing a formative assessment professional development program. *Teacher Development*. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2210533>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Bravo-Bravo, I. F., & Barba-Mosquera, A. E. (2024). Transformación de universidades incubadoras a creadoras directas de empresas Spin-Off. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(2), 305-319. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41911>
- Concha-Ramirez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Cormier, M. (2020). Impact of formative assessment on low-achieving high school students: A systematic review. *Educational Review*, 72(3), 275–291.
- Faber, S., et al. (2017). Effectiveness of formative assessment in high achievers. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 181–196.
- Fajardo-Garcia, L. M. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en el contexto sociocultural en la asignatura de educación para la ciudadanía. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 61-73. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/76>
- Heitink, M., van der Kleij, F., Veldkamp, B., Schildkamp, K., & Kippers, W. (2016). Prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Herrera-Enríquez, V. N., Ilaquiche-Toaquiza, M. O., Mendoza-Armijos, H. E., Saavedra-Calberto, I. M., & Bonilla-Morejón, D. M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 55-69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Herrera-Sánchez, M. J., Casanova- Villalba, C. I., Moreno-Novillo, Ángela C., & Mina-Bone, S. G. (2024). Tecnoestrés en docentes universitarios con funciones académicas y administrativas en Ecuador. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(11), 606-621. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.36>
- Karaman, P. (2024). Effects of using rubrics in self-assessment with instructor feedback on pre-service teachers' academic performance, self-regulated learning and perceptions of self-assessment. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00867-w>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Puyol-Cortez, J. L., Piedra-Castro, W. I., Saavedra-Calberto, I. M., Mendoza-Cusme, M. P., & Centeno-Bone, C. V. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>

- Rahman, K. A., Hasan, M. K., Namaziandost, E., & Seraj, P. M. I. (2021). Implementing a formative assessment model at secondary schools: Attitudes and challenges. *Language Testing in Asia*, 11, 18. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00136-3>
- Romero-Reyes, H. D., Castro-Chaguala, D. C., González-Martínez, E., & Patiño-Mejía, A. (2024). Análisis de validez de Escala del nuevo paradigma ecológico (NEP-R) en estudiantes de psicología de la universidad de la Amazonía y Universidad Fundes. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 271–285. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/112>
- Saavedra-Mera, K. A., Valverde-Medina, L. M., Caicedo-Perlaza, L. C., & Puyol-Cortez, J. L. (2024). El estudio de la termodinámica química desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 89–104. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/122>
- Sandra Yadira, F.-R. (2025). Estrategias de aprendizaje autónomo a través de las TIC en estudios sociales: Un enfoque para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 74-86. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/77>
- Singer-Freeman, K. E., & Stark, K. M. (2022). Formative assessment helps students learn over time. *Education Sciences*, 12(3), 164.
- Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., et al. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, 16(7), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>
- Sun, R. C. F., Cavanagh, M., & Krause, K. L. (2014). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 1–15.
- Torres-Roberto, M. A., & Solano-Camargo, S. P. (2025). La baja natalidad en Colombia y su impacto en la educación pública y privada. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 240-264. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/120>
- Van den Berg, I., et al. (2018). Differential effects of formative assessment on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 34–42.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yao, Y., Amos, M., Snider, K., & Brown, T. (2024). The impact of formative assessment on K-12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 29(7–8), 452–475. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2363831>